

Stärkung der sprachlichen Integration – Theorie

Dr. Katrin Vogt



Dieser Flyer richtet sich an Lehrkräfte, pädagogisches Personal und alle an schulischer Sprachförderung Interessierten. Im Folgenden wird ein theoretischer Überblick über wichtige Stationen der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen gegeben und exemplarisch durch typische Fehler illustriert. Im Anschluss wird kurz auf die Schulprojekte zur Sprachförderung in *KommMIT* eingegangen. In einem zweiten Papier werden Umsetzungsideen für die schulische Praxis folgen.

Der Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes ist eine zentrale Bedingung für die Integration von Migranten in ihrer neuen Umgebung. Bildungserfolg, die Platzierung auf interessanten Positionen im Arbeitsmarkt, die Aufnahme von Kontakten und die Strukturierung der eigenen Identität hängen allesamt deutlich von sprachlichen Kompetenzen ab und wirken darauf wieder zurück.

Im Schulversuch *KommMIT* steht primär die Diagnose und Förderung des *schulbezogenen* Sprachstandes im Mittelpunkt. In den meisten Schulprojekten zur Sprachförderung geht es nicht um die Alphabetisierung und Vermittlung grundlegender Deutschkenntnisse an Schüler, die bisher gar keinen Kontakt zur deutschen Sprache hatten. Denn die Bewältigung von Alltagssituationen stellt für diese Schüler meist kein Problem dar. Vielmehr sollen die Schüler befähigt werden, die Sprache von Sachtexten zu verstehen und schriftliche Texte zu verfassen. Hierzu benötigen sie sowohl erweiterte Wortschatz- und Grammatikkenntnisse als auch spezielles Bedeutungswissen über abstrakte bzw. sachliche Sprache, die über die Alltagssprache hinausreicht.

Lautunterscheidung

Kleinkinder können lautliche Kontraste ab der Geburt kategorial wahrnehmen, und zwar sowohl muttersprachliche als auch nicht-muttersprachliche. Im ersten Lebensjahr spezialisieren sie sich auf die Zielsprache und können sie zwischen dem zweiten und dem fünften Lebensmonat sicher identifizieren. Sie lernen das Lautinventar und die Betonungsstruktur der Muttersprache kennen. Die differenzierte Lautunterscheidung und Rezeptionsfähigkeit für andere Sprachen tritt zunehmend zurück.

Da das Deutsche zum Teil erhebliche Differenzen zum Lautsystem anderer Sprachen aufweist, müssen zweisprachige Kinder zwei ganz unterschiedliche Systeme aufbauen und aufrechterhalten. Unter diesem Gesichtspunkt erleichtert ein früher Kontakt mit der deutschen Sprache sicherlich den Spracherwerb. Dabei gilt: Je früher, desto besser.

Bei bilingualen Kindern, die in Deutschland aufwachsen, aber nur geringen Deutschkontakt haben, ist eine langsamere Aneignung des deutschen Lautsystems normal; doch sollte man davon ausgehen, dass spätestens nach zweijährigem Sprachkontakt eine hinreichende Aussprache des Deutschen erreicht wird. Zudem ist zu beachten, dass die Laut-Buchstabe-Zuordnung eine enge Verbindung zum Schriftspracherwerb hat.

Typische Lautunterscheidungsfehler

- Verwechslung weicher und harter Konsonanten
- Verwechslung auf Vokalebene (z. B. auch lange und kurze Vokale)

Komm, sei mein Freund!

Ohne Geld kann ich die Mitte nicht bezahlen.

- Verwechslungen auf Ebene der Buchstabe-Laut-Zuordnung: Da im Türkischen der Buchstabe ş als /sch/ gesprochen wird, ist ein typischer Rechtschreibfehler bei Schülern türkischer Herkunft „slagen“.
 - Lautsprachliches Schreiben
 - Man soll bei Hitze viel Wassa trinken.
 - Wir haben gemeinsam Fernsehsehen gekockt!
- Sön, dass du da bist.

Wortschatzaneignung

Von der Kindheit bis weit über die Schulzeit hinaus wird der aktive und passive Wortschatz ständig erweitert. Dabei ist der Umfang des passiven Wortschatzes (Verstehen) stets größer als der des aktiven Wortschatzes (Sprechen). Durch Wortzusammensetzungen und -ableitungen wird der Wortschatz zudem ständig erweitert. Der Wortschatz passt sich immer mehr der Erwachsenensprache an. Im Deutschen als Zweitsprache werden – ähnlich wie beim Erstspracherwerb – zuerst Nomen gelernt, dann Verben und schließlich Adjektive. Zuerst können gegenständliche Sachverhalte beschrieben werden, dann nicht-gegenständliche.

Die Wortschatzaneignung verläuft bei zweisprachig aufwachsenden Kindern in analogen, aber nicht notwendigerweise parallelen Prozessen: Unterschiede hinsichtlich der Teilhabe an Kommunikationssituationen in der einen und der anderen Sprache können zu unterschiedlichem Wortschatzumfang führen. Grundsätzlich ist mit Transfermöglichkeiten zu rechnen. Wortbedeutungen, die in der einen Sprache verfügbar sind, können in der anderen Sprache leichter angeeignet werden. Dies gilt beispielsweise für Sachverhalte, in denen „nur noch“ das Wort in der anderen Sprache fehlt.

Typischerweise ist der Wortschatz von Migrantenkindern bis zum Eintritt in den Kindergarten thematisch beschränkt. Obwohl sie im Kindergarten mit einem anspruchsvollen vielfältigen Wortschatz konfrontiert werden, reicht ihr Repertoire bei Schuleintritt oft nicht an das von Kindern mit deutscher Muttersprache heran. Dies führt dazu, dass das Verständnis einer abstrakteren Sachsprache (z. B. „etwas auf etwas zurückführen“) oft nicht hinreichend verstanden wird. Schulische Probleme verursacht also nicht nur das fehlende Fachvokabular, sondern auch das mangelnde semantische Verständnis zur Erschließung dieser Wörter.

Typische Wortschatzfehler

- Wortneubildungen, Wortverwechslungen, Wortauslassungen
- Anhand der Menge verwendeter Verben kann der Sprachstand am besten bestimmt werden.

Er verspeiste das Eis verwöhnlich.

Ich hoffe, es ist ihm nichts zugetroffen.

Grammatik

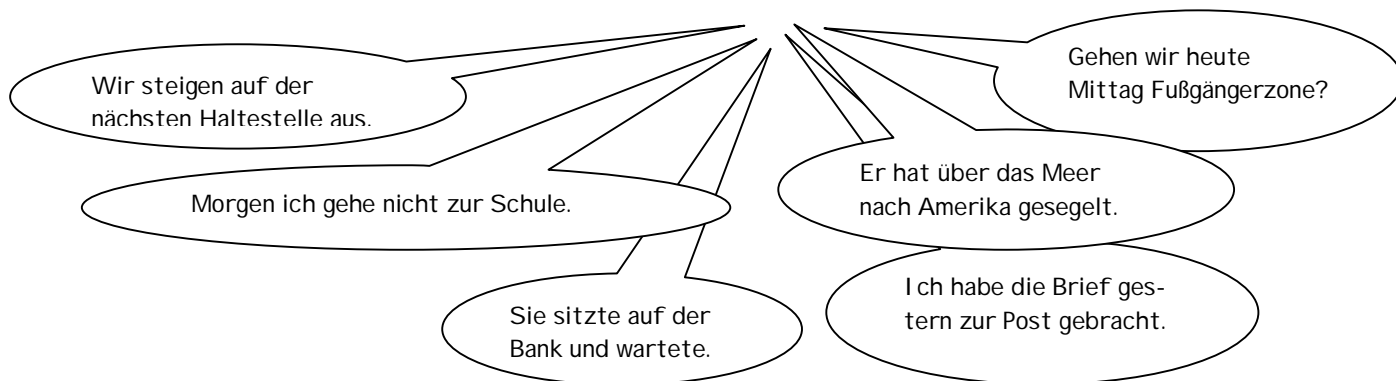
Die Aneignung der Grammatik einer Sprache steht in engem Zusammenhang beispielsweise zur Lautunterscheidung oder Wortschatzentwicklung. Die Entwicklung der Grammatik reicht von der Einwortphase bis zur Mehrwortphase und schließlich bis zur Produktion komplexer Satzstrukturen.

Typischerweise haben sich die Kinder, wenn sie mit Deutsch als Zweitsprache in Kontakt kommen, bereits grammatikalische Fähigkeiten in ihrer Muttersprache angeeignet, d.h. Einsichten in das Funktionieren eines Sprachsystems gewonnen. Es kann damit gerechnet werden, dass sie die Phase der Ein- und Zweiwortäußerungen vergleichsweise rasch hinter sich bringen. Das Aneignungstempo der Grammatik des Deutschen ist jedoch in starkem Maße von den funktionalen Entsprechungen zur Muttersprache abhängig. Hier zeigen sich zum Teil erhebliche Differenzen. Zwei Beispiele: (1) So steht im Russischen das Verb wie im Deutschen an zweiter Stelle, wohingegen es im Türkischen am Satzende steht. (2) Die deutschen bestimmten und unbestimmten Artikel entsprechen nicht immer denen der Muttersprache („der Mond“ aber „la luna“). Manche Sprachen kennen zudem überhaupt keine Artikel oder kein Neutrum.

Da der Erwerb der Grammatik eine kognitive Einsicht in ein Regelwerk erfordert, ist es notwendig, dass Kontakt zu einer korrekt gesprochenen Erstsprache besteht (egal ob Deutsch oder nicht). Reden Eltern mit dem Kind aus falsch verstandener Fürsorge schlechtes Deutsch statt korrekt in ihrer eigenen Sprache, dann bleiben dem Kind wichtige Einsichten in das Regelwerk von Sprache verschlossen (z. B. Regeln der Verbbeugung oder Pluralbildung). Ebenso können durch mangelnden Wortschatz wichtige mentale Strukturierungen über das Weltwissen nicht stattfinden.

Typische Grammatikfehler

- Fehlende oder falsche Präpositionen (bzw. Dativ u. Akkusativ folgen falsch)
- Fehlende Satzglieder (Subjekt, Verb, Artikel)
- Fehlende oder falsche Hilfsverben, falsche Verbbeugung
- Fehlerhafte Stellung des Verbs im Satz; Satzklammer; einfacher Satzbau
- Fehlende oder falsche Artikel, falsche Pluralbildung



Sprachanwendung

Neben der Aneignung von Wortschatz und Grammatik ist für den Spracherwerb auch ein Zugewinn angemessener sprachlicher Mittel für den Einsatz in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen wichtig. So müssen sich neben Fertigkeiten der sprachlichen Kooperation (Zuhören, Reden, Sprecherwechsel) auch Erzählkompetenz (mündlich und schriftlich) und die Fähigkeit zur Unterscheidung des Zweckes von Sprechhandlungen entwickeln.

Die Entwicklung der Sprachanwendung ist nicht an eine bestimmte Einzelsprache gebunden. Bei zweisprachigem Aufwachsen können bestimmte Fähigkeiten zunächst in einer Sprache angeeignet und dann in der anderen Sprache zur Geltung gebracht wer-

den. Bei gleichzeitiger Aneignung zweier Sprachen werden die grundlegenden einfachen Sprechhandlungen gewöhnlich in der Familie in der Muttersprache gelernt und stehen dann auch für die zweitsprachige Kommunikation, etwa im Kindergarten, zur Verfügung, während umgekehrt institutionell geprägte sprachliche Handlungen eher in der Zweitsprache erworben werden und dann auch in der Muttersprache Verwendung finden können. Es ist denkbar, dass es dabei zu kulturbedingten Diskrepanzen kommt, doch ist darüber bisher nichts Näheres bekannt.

Es zeigt sich, dass Schüler nicht-deutscher Erstsprache deutliche Defizite im Bereich der abstrakten Sachsprache (z. B. „ist darauf zurückzuführen“, „steht im Zusammenhang mit“, „im Hinblick auf“) aufweisen. Sowohl ein mangelnder Wortschatz als auch eine unzureichende Grammatik können hier zum Tragen kommen bzw. ist das Verständnis abstrakter Sprache mangelhaft, bleiben vielfach Texte in der Schule unverständlich, Fachvokabular lässt sich nicht erschließen und auch die Textproduktion (z. B. Erörterung, Bericht) ist eingeschränkt.

Schulprojekte Im Rahmen des Schulversuchs *KommMIT* wurden acht Projekte aus dem Bereich „Sprachförderung“ für die empirische Begleitung ausgewählt. Grob lassen sich die Projekte der acht Schulen in drei Gruppen einteilen. Die erste Gruppe bilden das SFZ München/Nadistraße und die Grundschule in Aichach. Hier erfolgt eine ganzheitliche Sprachförderung der Kinder im Primarbereich, die auch den Sprachgebrauch in der Alltagssprache umfasst. Die zweite Gruppe bilden die Realschule Agnes-Bernauer in Nürnberg und die Gymnasien Fürstenried und Moosach. Auch hier geschieht eine ganzheitliche Sprachförderung, jedoch im Sekundarbereich. Die dritte Gruppe fördert hingegen nicht allgemein, sondern mit einem Fokus auf der Fachsprache. Dies sind die Gymnasien Pirckheimer in Nürnberg und Hardenberg in Fürth sowie die Hauptschule in Zeil.

Ansprechpartner

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)

Schellingstr. 155
80797 München
Fax: 089/2170-2205

Projektleitung:

Arnulf Zöller: arnulf.zoeller@isb.bayern.de, Tel.: 089/2170-2210

Pädagogische Betreuung:

Dr. Ursula Weier: ursula.weier@isb.bayern.de, Tel.: 089/2170-2295

Ute Multrus: ute.multrus@isb.bayern.de, Tel.: 089/2170-2242

Wissenschaftliche Begleitung:

Dr. Katrin Vogt: katrin.vogt@isb.bayern.de, Tel.: 089/2170-2241

Dr. Martin Binser: martin.binser@isb.bayern.de, Tel.: 089/2170-2228

Schulartübergreifender Projektbeirat (ISB):

Heidemarie Brückner (GHF), Dr. Vassilia Triarchi-Herrmann (GHF), Gudrun Pfab (RS), Josef Koller (Gym), Thomas Hochleitner (BES)

Stand 02/10